V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013.

Una aproximación a la microclase como dispositivo para la formación de profesores.

Fabbi, María Victoria, Lescano, Maia y Palacios, Adriana.

Cita:

Fabbi, María Victoria, Lescano, Maia y Palacios, Adriana (2013). *Una aproximación a la microclase como dispositivo para la formación de profesores. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: **https://www.aacademica.org/000-054/429**

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto*. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: https://www.aacademica.org*.

UNA APROXIMACIÓN A LA MICROCLASE COMO DISPOSITIVO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Fabbi, María Victoria; Lescano, Maia; Palacios, Adriana
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de La Plata. Argentina

Resumen

El presente trabajo se enmarca en los lineamientos teóricos contemplados en la propuesta de la cátedra "Planificación didáctica y Prácticas de la enseñanza en Psicología", perteneciente al Profesorado en Psicología, Facultad de Psicología, U.N.L.P. En dicho espacio conceptualizamos a la práctica docente como una práctica social altamente compleja, atravesada por múltiples determinaciones de orden socio- histórico, político e institucional puestas en juego en forma simultánea, lo que da lugar a prácticas poco previsibles. Entendemos la Formación como proceso en el que cobra valor la relación intersubjetiva entre formador y sujeto en formación, en tanto posibilita la interrogación acerca de la singularidad en que se inscribe el acto educativo. En las siguientes líneas se parte de historizar la estrategia de la microclase, para luego repensar sus bases y fundamentos, ubicándola en el marco de los procesos reflexivos. Valoramos la reflexión ya que permite explorar y revisar las experiencias de manera consciente, a fin lograr una nueva comprensión de la situación que, a su vez, se transforme en acción. Se analizarán reflexiones de practicantes del Profesorado en Psicología para visualizar los aportes del dispositivo.

Palabras clave
Microclase, Formación, Reflexión, Habitus

Abstract

AN APPROACH TO THE MICROCLASE AS DEVICE FOR TRAINING OF TEACHERS

This work is part of the theoretical guidelines provided in the proposal of the course "Planning teaching and practice of teaching in psychology", belonging to Teachers on Psychology, Psychology Department, UNLP. In this space we conceptualize teaching practice as a social practice highly complex, crossed by multiple determinations of socio historical, political and institutional in play simultaneously, leading to less predictable practices. We understand the formation as a process in which its value as a subjective relationship between trainer and trainee subject as possible the question about the uniqueness that is part of the educational act. The following lines are part of the strategy of historicizing microclase and then rethink their bases and foundations, placing it in the context of reflective processes. We value reflection as to explore and review the experiences consciously, in order to achieve a new understanding of the situation, in turn, is translated into action. Reflections will be analyzed in psychology teacher practitioners to visualize the contributions of the device.

Key words
Microclase, Formation, Reflection, Habitus

Reconduciendo el dispositivo a sus orígenes, la micro-clase deriva de una estrategia llamada "microenseñanza". En 1963 un grupo de investigadores de la educación compuestos por Fortune, Cooper, Allen, Stroud y MacDonald junto a un grupo de maestros en la Universidad de Stanford la proponen para la formación y perfeccionamiento docente.

La microenseñanza se postula como una respuesta a muchas de las deficiencias de los programas tradicionales de la educación de maestros y profesores. Estos se sostenían en dos elementos: los métodos de enseñanza y cursos teóricos, y las prácticas supervisadas de enseñanza. Respecto de los sujetos en formación, las dificultades se situaban a la hora de vincular el contenido, muchas veces abstracto, de los cursos con la práctica concreta del aula, y la enseñanza supervisada aparecía en este punto insuficiente por cuestiones tales como la falta de preparación de los supervisores para dicha tarea, la limitación temporal para atender a cuestiones individuales y en consecuencia, la dificultad para generar una "retroalimentación objetiva sobre la eficacia del propio accionar" (Peleberg, 1970).

Es así que esta estrategia persiguió los siguientes propósitos: desarrollar la experiencia preliminar y práctica de la enseñanza, convertirse en un medio de investigación para explorar los efectos de la actuación bajo condiciones controladas y funcionar como un medio de preparación para profesores en servicio.

Allen y Ryan (1978) consideran que la microenseñanza se basa en las siguientes proposiciones esenciales:

1. Es una situación de enseñanza real: Aún cuando la situación de enseñanza esté previamente armada, en el sentido de que el profesor y alumnos trabajan juntos en esta situación de práctica, sin embargo, se produce verdadera enseñanza.
2. Reduce la situación compleja de un salón de clases: Se reduce el número de alumnos, el alcance para la enseñanza y la duración de la clase.
3. Se enfoca en la realización de tareas especificas: Éstas pueden ser: la práctica de habilidades para la enseñanza, el domino de ciertos materiales de enseñanza, etc.
4. Permite un mayor control de la práctica: en un escenario provisto para la práctica, el tiempo, los alumnos, los tipos de realimentación y muchos otros factores que pueden ser susceptibles de manipulación, lo que permite un alto grado de control del programa.
5. Posibilita mayores recursos de realimentación: inmediatamente después de dictar una "microclase", el practicante hace la crítica de su actuación. Para proporcionarle una mejor comprensión de ella se cuenta con varias fuentes de realimentación como la ayuda de un supervisor, el mismo practicante con la ayuda de un video, entre otros.

Esta estrategia se sostiene en tres elementos que constituirían los principales aportes al entrenamiento docente. Por un lado, la situación controlada que supone la experiencia en laboratorio; así la microenseñanza permitiría simplificar/aislar variables y acontecimientos que en la práctica profesional resultan imprevisibles lo que redundaría en "facilitar el proceso de entrenamiento y asegurar

mayor efectividad a través de la reducción a escala del número de estudiantes, la duración de la clase y el material a ser cubierto" (Peleberg; 1970).
Por otro lado, se apoya en la consideración de las habilidades técnicas como objetivos de la microenseñanza. El establecimiento de "un repertorio de capacidades de la enseñanza tales como: conferencias, interrogatorios, dirección de discusiones y dominio de las estrategias de enseñanza" (Peleberg; 1970) pretenden ser analizadas desde el acercamiento que la "micro-clase" posibilitaría. Dichas habilidades o también llamadas micro-elementos se sostienen en una concepción según la cual "antes de comprender, aprender o ejecutar efectivamente la tarea compleja de la enseñanza, se deberían poder dominar los componente de esa tarea" (Peleberg; 1989).
Por último, la idea de retroalimentación "entendida como comunicación de información sobre la actuación del aprendiz" (Pérez Gómez, 1999) aparece como un elemento de importancia y con la apoyatura de artefactos tecnológicos de la época (video-tape) que posibilitaban filmar y grabar el accionar del practicante se pretendía reducir al mínimo posible la intervención de las variables subjetivas del supervisor y se permitía una observación objetiva y un análisis de los errores.
La microenseñanza definida entonces como un proceso sistemático para el adiestramiento de maestros, con base en la adquisición de técnicas y habilidades de enseñanza que se complementan con una práctica bien organizada, evidencia una impronta positivista en tanto se enfatizan habilidades propias de una concepción técnica de la enseñanza.

La microclase como dispositivo para la formación de profesores.
Si bien la microenseñanza aparece teñida por una tradición técnico-academicista en lo que refiere a la formación docente, puede ser repensada a la luz de conceptualizaciones vinculadas a la enseñanza reflexiva.
Partiendo de considerar a la enseñanza como una práctica compleja "que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas" (Pérez Gómez, 1993), destacamos el carácter emergente y situacional del conocimiento que se pone en juego, elaborado en el propio escenario, que invita al sujeto a objetivar su práctica para transformarla en el material de su reflexión.
En el discurrir de la práctica docente se pone en juego un conocimiento proposicional constituido por marcos racionales y por términos teóricos-conceptuales pero también un tipo de conocimiento que no puede ser comunicado en proposiciones discretas: éste último refiere a los esquemas prácticos o esquemas de acción (Gimeno Sacristán, 1993), que definen y regulan la acción de los profesores. Tales sistemas se constituyen como un fundamento para la toma de decisiones en los contextos de inmediatez que plantea la enseñanza, poseen un carácter tácito y operan como suposiciones que enmarcan la acción aún cuando no tienen un carácter de racionalidad explícita. (Diker, Terigi. 1997).
Perrenoud (1995) define al "habitus profesional" como el conjunto de los esquemas de percepción, de evaluación, de pensamiento y de acción, que se plasma en los "gestos del oficio" como rutinas que movilizan saberes y reglas, la parte menos conciente del habitus y la gestión en la urgencia.
Se retoma así la definición de Bordieu quien refiere al habitus como funcionamientos interiorizados, como estructuras sociales que al estar incorporadas suponen un modo particular de comprensión de la realidad y actuación en las situaciones concretas; una serie de disposiciones que se constituyen en un operador de racionalidad práctica, en una matriz/un principio generador de estrategias, de modos actuar y de afrontar las situaciones educativas más diversas.
La construcción del habitus profesional no se reduce a los momentos de acción sino que también se delinean durante la formación misma. En esta dirección es que se hace necesario que en la formación de los formadores se trabaje deliberadamente para la construcción de un habitus profesional reflexivo.
Considerando a M. Foucault, pensamos el dispositivo como una estrategia que incluye relaciones de fuerzas soportadas por relaciones de saber que a su vez lo condicionan, y en este contexto la microclase se instaura como un dispositivo que colabora en la conformación de una ética del diálogo, la responsabilidad y la compasión (Litwin, 2008).
La microclase contribuye, en la formación de docentes, a la construcción de un quehacer reflexivo, con posibilidades permanentes de revisión/resignificación a partir del ejercicio posactivo de la autoevaluación y de la consideración de un espacio de intercambio con los compañeros que oficiaron de alumnos ficcionales, a fin de tomar conocimiento del desempeño y capitalizar los logros tanto como modificar errores.

Relatos de una experiencia.
Durante el desarrollo del espacio de trabajos prácticos de la asignatura "Planificación Didáctica y Prácticas de la Enseñanza en Psicología", y en tiempos que preceden a la inserción de los practicantes a la institución educativa, se promueve el trabajo con el conocimiento a partir del aporte bibliográfico. Es en este momento cuando los futuros profesores son invitados a configurar una microclase como estrategia para la formación, dando a conocer sus fundamentos y propósitos.
La propuesta se ciñe a la planificación y puesta en acto de una clase, con un tiempo de duración de aproximadamente 30 minutos, sobre temáticas de la estructura programática de la asignatura. En ella, los estudiantes deben seleccionar, organizar y jerarquizar los contenidos a trabajar y construir estrategias metodológicas para tal fin.
A posteriori de la puesta en acto de la planificación, se plantea un espacio de reflexión donde todo el grupo aporta al análisis de lo acontecido y quienes han coordinado la microclase socializan los procesos en juego en la fase preactiva, activa y posactiva.
Ante esta estrategia, las respuestas de los estudiantes son muy satisfactorias, aunque algunas veces son precedidas por momentos de dudas y ansiedades; en general se produce un excelente clima de trabajo donde se promueve la creatividad, la lectura, el intercambio y la necesidad de hacer circular el saber de una manera notable.
Los siguientes son algunos comentarios y reflexiones de alumnos de los años 2011 y 2012:
"Tanto la planificación como el desarrollo de la micro clase me resultaron muy interesantes como actividad de formación, me permitieron "pensar en el hacer", es decir poner en práctica lo estudiado hasta aquí y hacer el ejercicio de reflexionar antes, durante y después de la actividad".
"El haber podido pasar por la experiencia de hacer la micro-clase ha sido muy rica, el encarnar el rol del docente es una tarea que hasta que no se pone el cuerpo es muy difícil saber de qué se trata".
"Además de ser una forma de conocernos con los compañeros del práctico, me ayudó a precisar algunos conceptos y hacer explícitos varios presupuestos que uno tiene respecto de lo que es dar una clase, y es una forma de achicar la brecha entre lo que uno imagina

de cómo podría desenvolverse y la instancia práctica, donde inevitablemente surgen otras variables que escapan a la planificación".
Vivenciar, conocerse, intercambiar, son palabras que aluden a un tipo de conocimiento construido a partir del encuentro con lo real de la práctica. Desde allí emerge un nuevo sentido que va consolidando un posicionamiento en el ejercicio mismo del rol docente.
La escena que se arma tiene como fin ofertar un espacio para el ensayo-error de una praxis compleja, que desde lo teórico se aborda pero que deja un lugar particular a ser significado singularmente por quien la ejerce: *"me ayudó a precisar algunos conceptos…", "fuimos nosotros quienes pudimos experimentar no sólo el dar clase sino todo lo que se requiere", "permite empezar a pensar y a vivenciarnos como docentes"…* Esto demuestra que a cada sujeto le aporta en forma diferente, cada quien lo significa según su propio posicionamiento en el rol.
"La experiencia me resultó interesante en la medida en que me permitió acercarme a la profesión, generando una distancia entre lo que pensaba acerca de "ser un profesor" y ocupar ese lugar. Como instancia de aprendizaje me parece más que digna de estar incluida en la materia antes de empezar nuestras propias prácticas, ya que la microclase se lleva a cabo con compañeros de cursada, donde el grupo al menos para mí funcionó como sistema de contención, puesto que sabíamos que de alguna manera era una especie de "ensayo"."
Relatos que dan cuenta de un hito en un pasaje; aquel que transcurre desde el lugar de alumno hacia la construcción del propio posicionamiento docente. Marca que repercute en el lugar que configuran para habitar el espacio del aula que materializa el dispositivo de formación.

A modo de reflexión

Posicionándonos desde un enfoque hermenéutico-reflexivo con una mirada al profesor orientado a la indagación y enseñanza reflexiva, focalizamos sobre la construcción de un conocimiento experto siempre emergente, elaborado en el propio escenario, incorporando factores específicos que constituyen la situación fluida y cambiante de la práctica y que apunta a la revisión crítica y a la autonomía en el propio ejercicio profesional.
En este marco es que aparece como dispositivo formativo la microclase, como una estrategia de aproximación progresiva a la práctica profesional docente y con alta potencialidad reflexiva en la medida en que la situación no sea simplemente evocada sino que pase por un análisis y un proceso de relacionar las reglas, teorías, supuestos, presupuestos, creencias y concepciones implícitas con las acciones.
La microclase ofrece la oportunidad de la reconstrucción crítica de la experiencia, da la posibilidad de pensarse, conocerse, de dejarse afectar por un dispositivo de significatividad social y subjetiva. Este dispositivo permite re/pensar el quehacer docente desde su complejidad.
El habitus como un funcionamiento, a veces ignorado hasta que se pone en práctica, puede ser pensado y evaluado críticamente en una toma de conciencia responsable. El dominio de esa lógica práctica, de este producto histórico y estructura incorporada en la subjetividad que se erige como una matriz generadora de sentido y de acciones, es constitutivo de la trayectoria de un sujeto. La revisión de estos modelos naturalizados debe ser un propósito de la formación de profesores, resaltando su impacto y generando esquemas y modelos alternativos. La utilización de la microclase permite reconstruir la propia experiencia, individual y colectiva, poniendo en tensión las situaciones, los sujetos implicados, sus acciones, sus decisiones, las razones y los supuestos que subyacen.
La microclase no garantiza per se un impacto formativo potente, capaz de habilitar procesos reflexivos individuales y grupales si no se presenta en una propuesta general que le dé sentido y posibilite luego evaluar su implementación (Sassi, Yasbitzky; 2009).
Lejos de las lógicas aplicacionistas, de las escisiones entre la teoría y la práctica, el dispositivo de la microclase nos acerca a la construcción de habilidades para la reflexión crítica sobre la actuación y nos aleja de la estereotipia de rutinas naturalizadas/cristalizadas/coaguladas a las cuales corremos el peligro de atrincherarnos. Convoca, por el contrario, a interrogar/se, a repensar/se, a abrir el diálogo y la movilización hacia el cambio y la transformación.

BIBLIOGRAFIA

Angulo Rasco, J.F., Pérez Gómez, Á., Barquín Ruiz, J. (1999) Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal.1ª ed., 1ª imp. (04/1999) Cap. XVI.

Anijovich, R. y Otros (2009) Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires, Paidós. Cap. 1, 2, 3 y 6.

Atkinson, T., Claxton,G. (eds) (2002) El profesor intuitivo. Barcelona. Octaedro. 1ª parte.

Diker, G. y Terigi, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Bs. As. Paidós. Cap.3 La formación docente en debate.

Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Bs. As. Paidós. Cuestiones de la Educación. Caps. 1, 2 y 3.

Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1993) Comprender y transformar la enseñanza. Por. Ediciones. Morata.

Litwin, E. (1997) Configuraciones didácticas. Bs. As., Paidós.

Litwin, E. (2008) El oficio de enseñar. Bs. As., Paidós.

Peleberg, A. (1970) Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores. Traducción del original publicado en Unesco's Bulletin Prospects in Education,

Vol. I, Nº 3, 1970.

Perrenoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao. Barcelona.

Sassi, V., Yasbitzky, A.C. (2009) Dispositivos pedagógicos en la formación profesional de los docentes. UNS, Universidad Nacional del Sur. Artículo extraído de internet.

Schon, D. (1998) El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Bs. As., Paidós. 1ª parte.